

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**  
**SEDE QUITO**

**CARRERA DE:**  
**PEDAGOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención de título de:**  
**LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TEMA:**  
**PRÁCTICAS Y METODOLOGÍAS EDUCATIVAS TRADICIONALES**  
**EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**  
**BILINGÜE DE LA PROVINCIA DE COTOPAXI**

**AUTORA:**  
**DIANA ESTEFANIA PANAMÁ GERMAN**

**TUTORA:**  
**MARÍA SOL VILLAGÓMEZ RODRÍGUEZ**

**Quito, octubre del 2017**

### **Cesión de derechos de autora**

Yo Diana Estefanía Panamá German, con documento de identificación N° 1722375167, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora del trabajo de titulación intitulado: “análisis de caso: Prácticas y metodologías educativas tradicionales en instituciones de educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopaxi”, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada en Ciencias de la Educación, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autora me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



Diana Estefanía Panamá German

C.I. 1722375167

Quito, octubre del 2017

### **Declaratoria de coautoría de la docente tutora**

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollada el análisis de caso: Prácticas y metodologías educativas tradicionales en instituciones de educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopaxi, realizado por Diana Estefanía Panamá German, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, octubre de 2017



María Sol Villagómez Rodríguez

C.I. 1711845766

### **Dedicatoria**

El presente trabajo lo dedico a toda mi familia, en especial a mis padres por brindarme todo su apoyo incondicional durante toda mi formación profesional, por sus consejos y el ánimo brindado cada día.

Diana Panamá

## **Agradecimiento**

Agradezco a quienes fueron mis docentes durante toda mi vida universitaria por compartir sus conocimientos, por la paciencia y por formarme como una profesional de calidad.

A mi docente tutora quien dedico su tiempo y esfuerzo para la elaboración del presente trabajo investigativo.

Diana Panamá

## Índice

Introducción .....	1
1.- Problema .....	2
1.1 Descripción del problema .....	2
1.2 Antecedentes .....	5
1.3 Importancia y alcances .....	11
1.4 Delimitación .....	11
1.5 Explicación del problema .....	12
1.6 Objetivos .....	12
1.6.1 Objetivo general .....	12
1.6.2 Objetivos específicos .....	12
2. Fundamentación teórica .....	14
2.1 Interculturalidad .....	14
2.2 La educación intercultural .....	15
2.3 La escuela .....	17
2.4 Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe .....	19
2.5 Las instituciones educativas de EIB de la provincia de Cotopaxi .....	20
2.6 Pedagogía tradicional .....	22
2.7 Paulo Freire: La educación bancaria .....	25
2.8 El conductismo .....	27
2.9 Relación docente – estudiante .....	29
2.10 Procesos didácticos .....	30
3. Metodología .....	31

4. Análisis de resultados -----	32
4.1 -Presentación de hallazgos -----	34
4.2 Relación docente- estudiante-----	34
4.3 Metodología y actividades -----	37
4.4 Los recursos didácticos -----	42
4.6 Evaluación -----	49
Conclusiones-----	51
Referencias-----	55
Anexos-----	61

## Índice de Tablas

Tabla 1ejemplo de matriz de vaciado de registros de observación.....67

Tabla 2ejemplo de matriz de vaciado de grupo focal .....68



## Índice de figuras

Figura 1 Entrada a la escuela Sumak Kawsay .....	62
Figura 2 Recursos Didácticos.....	63
Figura 3 Aula de informática .....	64
Figura 4 Rincón del hogar.....	65
Figura 5 Área de recreación .....	66

## **Resumen**

La presente investigación tiene el propósito de analizar rasgos del modelo pedagógico tradicional que se evidencian en las prácticas escolares de EIB de la provincia de Cotopaxi. La problemática encontrada se debe al uso de metodologías tradicionales que dificultan el desarrollo integral de los estudiantes, además la falta de investigaciones que no permiten conocer la realidad de los procesos educativos de aula y las didácticas, específicamente de corte tradicional en escuelas rurales de Cotopaxi. Primero se describen antecedentes de la EIB en Ecuador y en la provincia de Cotopaxi, se analizan conceptos de interculturalidad, educación intercultural, escuela, pedagogía tradicional, pedagogía del oprimido y conductismo. La metodología utilizada en la investigación empírica tiene carácter cualitativo. Se efectuó a partir del análisis de los registros de observación sobre prácticas escolares en escuelas rurales realizadas por estudiantes de la carrera de EIB de la UPS (periodo 47). Esta información se contrastó con los datos que se recogieron en la ejecución del grupo focal con los estudiantes antes mencionados, para finalmente realizar una observación no participante en la Escuela Intercultural Bilingüe en la Comunidad de Palopo. Los resultados hallados se relacionan con un uso de metodologías tradicionales dentro de la práctica escolar en seis de las ocho escuelas estudiadas y un rol docente, aunque no todos los casos, vinculado con procesos educativos bancarios que priorizan aprendizajes de conocimientos ajenos al contexto. Esta investigación abre la posibilidad de ampliar otros trabajos que permitan una comprensión más compleja de la realidad educativa de las escuelas rurales.

## **Abstract**

The present research has the purpose of analyzing traits of the traditional pedagogical model that is evidenced in the school practices of the EIB of the province of Cotopaxi. The problem was found in the use of traditional methodologies that hinder the integral development of students, as well as the lack of research that does not allow us to know the reality of classroom and didactic educational processes, specifically of a traditional school in rural schools in Cotopaxi. First, we describe antecedents of the EIB in Ecuador and in the province of Cotopaxi, we analyze concepts of interculturality, intercultural education, school, traditional pedagogy, pedagogy of the oppressed and behaviorism. The methodology used in empirical research has a qualitative character. It was based on the analysis of observation records on school practices in rural schools conducted by students of the UPS EIB career (period 47). This information was contrasted with the data collected in the execution of the focus group with the aforementioned students, to finally make a non-participant observation in the Intercultural Bilingual School in the Community of Palopo. The results found are related to a use of traditional methodologies within the school practice in six of the eight schools studied and a teaching role, although not all cases, linked to banking educational processes that prioritize learning from outside the context. This research opens the possibility of expanding other works that allow a more complex understanding of the educational reality of rural schools

## **Introducción**

El presente análisis de caso analiza las características de la pedagogía tradicional que aún se encuentran vigentes dentro de las aulas específicamente en lo que tiene que ver con la práctica y didáctica escolar de la Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Cotopaxi tiene como objetivo comprender cuáles son los elementos o características de la pedagogía tradicional que siguen vigentes en las prácticas pedagógicas de las escuelas de EIB de la provincia de Cotopaxi, así como también entender cómo el uso de metodologías tradicionales dentro de la práctica escolar disminuye la posibilidad de que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle correctamente.

La principal problemática que se encontró es que a lo largo de los tiempos la escuela indígena ha sido vista como una educación que suscita una ruptura de identidad, y han sido los mismos docentes quienes han generado espacios de discriminación por desconocimiento del contexto cultural en el que se encuentran los estudiantes. Dentro de la investigación se realiza un breve levantamiento del arte para comprender los hasta donde se ha investigado de la EIB, además se analizan conceptos de interculturalidad, educación intercultural, escuela, pedagogía tradicional, pedagogía del oprimido, rol docente – estudiante, metodologías y didácticas de aula y conductismo.

Para la recolección de los datos se realizó un análisis de los registros de observación de los estudiantes de la carrera de EIB de la universidad politécnica salesiana (periodo 47), así como también se ejecutó un grupo focal con los mismos estudiantes y por ultimo visitamos una escuela intercultural bilingüe ubicada en la provincia de Cotopaxi, se realizaron varias matrices de vaciado para la organización de los datos obtenidos.

## **1.- Problema**

### **1.1 Descripción del problema**

La educación que se la ha ofrecido a los pueblos y nacionalidades indígenas en Ecuador según Conejo (2008) ha sido tradicionalmente una educación que ha fomentado una ruptura de identidad y que ha permitido que se desarrollen situaciones de racismo siendo los propios maestros quienes por falta de formación, desconocimiento de su lengua, cultura y realidad del contexto de los estudiantes han reproducido actitudes dominantes que desvalorizan a la persona y la cultura indígena.

De la misma manera las metodologías de enseñanza memorística y repetitiva, el material didáctico empleado y la organización de los establecimientos educativos afectan al desarrollo de la educación intercultural bilingüe, impidiendo el avance integral de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

En el MOSEIB se propone la aplicación de la metodología del modelo educativo para las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas de EIB implicaría recurrir a la utilización de recursos intelectivos, intelectuales y vivenciales. Descartando los métodos tradicionales en donde se “elimina mecanismos de dictado, copia, repetición memorística puesto que los que se quiere es desarrollar la capacidad de atención, retención, imaginación y creación”. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 42).

En Cotopaxi las instituciones educativas de EIB surgen por la acción de los actores (organizaciones indígenas, sociedad civil y organizaciones religiosas de izquierda) (Martinez C. , 2009), que buscan una educación acorde a la cultura y lengua propia.

“En principio, la educación estuvo ligada con la práctica agrícola y la artesanía, el sistema de alfabetización empezó con misioneros italianos y párrocos salesianos a escondidas de los patrones en casas prestadas”. (Poaquiza, 2013, pág. 25). “el primer centro de alfabetización inició en el sector Torowasi, en la comuna Guayama Grande de la parroquia Chugchilán con catorce alumnos adolescentes de 12, 14 y 16 años de edad” (Poaquiza, 2013, pág. 26), se creó el sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC): Este programa se inició en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chugchilán con cobertura extendida en diversas comunidades a más de la provincia de Cotopaxi.

En la última década se iniciaron una serie de experiencias educativas encaminadas a atender a la población indígena teniendo en cuenta sus características socio-culturales y la capacidad de las lenguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos sin necesidad de recurrir al castellano (Conejo , 2008, pág. 64).

Según Conejo (2008) actualmente utilizan la lengua materna como lengua principal de educación y han formado maestros de las propias comunidades. También han organizado proyectos productivos vinculados a la educación. Para el nivel medio cuentan con el colegio Jatari Unancha de modalidad semi-presencial.

Por otro lado con el actual gobierno de la Revolución Ciudadana se ha venido calificando a las escuelas comunitarias, unidocentes o multigrado como “escuelas de la pobreza” (Torres, 2013, pág. 1), desvalorizando a la educación comunitaria, cuando en realidad lo que promueve este tipo de educación es innovación, pertenencia y transformación cultural.

Así mismo “se ha decidido eliminar a las escuelas, pequeñas comunitarias, las unidocentes o de multigrado, las interculturales bilingües, las consideradas alternativas”. (Torres, 2013, pág. 1).

Torres (2013) expresa que en la actualidad el modelo educativo para la educación pública en nuestro país está basado en seguir conceptos experimentales, pedagógicos y administrativos innovadores, de la misma manera que el nuevo modelo ha dejado de lado a los docentes y que está centrado en infraestructura y equipamiento.

El nuevo modelo a seguir dentro de la educación pública son las unidades educativas del milenio promovidas por el mismo gobierno antes mencionado, como cita Torres (2013) el objetivo de este nuevo modelo centra su atención en la infraestructura, en los recursos tecnológicos sin tomar en cuenta que los docentes no están capacitados y dejando de lado la identidad cultural que debería transmitir las escuelas, muchas de las instituciones interculturales bilingües ubicados en comunidades indígenas han cerrado y se realizando procesos de reubicando a los estudiantes en las nuevas unidades educativas del milenio.

En este contexto de diversidad y transformaciones de las instituciones educativas para los pueblos indígenas surge esta investigación con el propósito de comprender cuáles son los elementos o características de la pedagogía tradicional que siguen vigentes en las prácticas pedagógicas de las escuelas de EIB de la provincia de Cotopaxi, así como también entender cómo el uso de metodologías tradicionales se han visto a lo largo del tiempo como una problemática que impide el correcto desarrollo de una educación de calidad para la población indígena rural. Por otro lado, no existen estudios suficientes que nos permitan conocer la realidad de los procesos educativos de aula y sus didácticas, específicamente en lo que tiene que ver con las prácticas educativas de corte tradicional

en las escuelas rurales de la provincia de Cotopaxi. Además con este análisis de caso se pretende aportar a nuevos trabajos de investigación de Educación Intercultural Bilingüe.

## **1.2 Antecedentes**

A continuación presentamos un breve acercamiento al estado de la cuestión sobre la temática que estudiamos en este trabajo. En el rastreo bibliográfico realizado en las bases de datos de la UPS y de la Universidad Andina Simón Bolívar se encuentra investigaciones que contribuyen a la comprensión de nuestro objeto de estudio. Resumimos a continuación los aportes más relevantes:

1. Práctica pedagógica de la interculturalidad en la Escuela Fiscal Gustavo Adolfo Becker de la comunidad Juigua Playa parroquia Matriz del cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi. Este trabajo investigativo fue realizado en el año 2012 como tesis previa a la obtención de título de pregrado, (Chusin & Grefa, 2012) con el objetivo de indagar los problemas para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en la escuela fiscal Gustavo Adolfo Becker de la comunidad Juigua playa parroquia matriz del cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi. La investigación responde a aspectos descriptivos, explicativos y de campo. Con un carácter no experimental, con el uso de la técnica de observación directa. Los datos fueron recolectados mediante cuestionarios dirigidos a las autoridades del plantel educativo así como también a los estudiantes y padres de familia. Este trabajo arroja la problemática de la no aplicación de una educación intercultural en esta escuela, Como parte de los resultados de la investigación “se ve la necesidad de aplicar una nueva pedagogía, debido a que se requiere nuevas características de interculturalidad ” (Chusin & Grefa, 2012, pág. 75), por otro lado mencionan también que los docentes no tiene los conocimientos para



afrontar una educación en dos idiomas; así también explican que la el uso del kichwa en los procesos de aprendizaje no se ha fortalecido, ya que se le ha dado más valor al castellano. Sin embargo los entrevistados, entre ellos docentes, están de acuerdo en que la educación debería ser en dos idiomas. En cuanto a los aspectos metodológicos se refieren que en la escuela, “los textos escolares son prácticamente todo lo que utilizan como “fuente de recursos modernos”. (Chusin & Grefa, 2012, pág. 82).

## 2. Práctica de enseñanza con una perspectiva intercultural: análisis de caso en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dolores Cacuango en segundo año de educación básica

Esta investigación se realizó en el año 2016 con el tema de Practica de enseñanza con una perspectiva intercultural: análisis de caso en la unidad educativa intercultural bilingüe Dolores Cacuango en segundo año de educación, con la finalidad de conocer la realidad de los estudiantes, docentes y toda la comunidad educativa dentro de una aula clase. Para esta investigación se utilizó la técnica de observación. (Lachimba, 2016).

Dentro de los resultados que arroja este estudio de caso es que se observa que los docentes “no utilizan los pasos correspondientes de la planificación como por ejemplo introducir, motivar al estudiante para dar el inicio de una clase directamente se dirige al niño y para que se ubique en la página del libro” (Lachimba, 2016, pág. 52), es decir que carecen de elementos indispensables para comenzar una clase, en cuanto el proceso de enseñanza aprendizaje mencionan que no existe una armonía entre los involucrados. Los docentes no desarrollan su clase en su lengua materna, no existe una relación de confianza entre docentes y estudiantes y concluye con que existe una falta de estrategias de enseñanza.

### 3. Enfoque de la interculturalidad como eje transversal en la educación básica

El presente trabajo investigativo se lo realizo en el año 2008 como tesis para una maestría en la Universidad Andina Simón Bolívar con el tema de Enfoque de la interculturalidad como eje transversal en la educación básica, El objetivo de esta investigación es “evidenciar si en las escuelas se adopta un enfoque de interculturalidad y cómo se la hace efectiva en el aula, en la práctica docente, en las relaciones al interior de la escuela y en su vivencia misma”. (Bonilla, 2008, pág. 9).

Bonilla (2008) se analiza los significados de pluriculturalidad, multiculturalidad, mestizaje, racismo de la misma forma se analiza el como la interculturalidad se hace presente en la escuela, por lo que se busca evidenciar cómo se materializa en la práctica educativa, se hace presente en la escuela por lo que se pretende evidenciar como se materializa en la práctica escolar.

Como resultados la investigación señala que:

La interculturalidad está lejos de materializarse en la práctica escolar y que ha quedado nada más en un enunciado que se lo trata en la escuela ya que las respuestas de los actores indican que hay un ausencia de formación adecuada en temas de interculturalidad, así como también se notan falta de operatividad en contenidos, destrezas, y metodologías. (Bonilla, 2008, pág. 96)

Como se puede observar, estas investigaciones muestran estudios relacionados con la educación intercultural, sin embargo no se encuentra planteadas las prácticas de enseñanza

en las aulas y en qué medida éstas siguen siendo tradicionales. Frente a la falta de investigaciones de este tipo y la necesidad de conocer las prácticas educativas realizamos este trabajo de investigación.

Para contextualizar de mejor manera el estudio, apoyados en material bibliográfico, acudimos a una descripción de la trayectoria de la EIB en el Ecuador.

Según el Ministerio de Educación de Guatemala (2009) la Educación Intercultural Bilingüe es un modelo educativo orientado a satisfacer las necesidades educativas de cada cultura y nacionalidad, permitiendo que el proceso de enseñanza aprendizaje se lo realice en dos idiomas: la lengua materna y la lengua que utiliza de acuerdo al contexto en el que la persona se encuentre.

Según el MOSEIB (2013) la educación intercultural bilingüe en Ecuador surgió a partir de la década de los 40 mediante una intensa lucha de varios representantes indígenas como Dolores Cacuango, mujer cayambeña nacida en 1881, quien creó las primeras escuelas indígenas en Cayambe y además promovió la formación de docentes indígenas. Con el objetivo de llegar a todas las comunidades indígenas se crearon las escuelas radiofónicas en las provincias de Chimborazo y Pichincha iniciadas por Mons. Leónidas Proaño en 1964.

Los pueblos y nacionalidades indígenas a través del movimiento político CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) exigieron al gobierno ecuatoriano que se respete y valore las cosmovisiones indígenas y que además se plantee una educación que responda a las necesidades de un país pluricultural y se dio como resultado la creación de la Dirección Nacional de Interculturalidad Bilingüe en noviembre

de 1988. Para luego en 1989 crear un convenio entre el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) y la CONAIE para ejecutar investigaciones que ayudaron a realizar materiales didácticos para alfabetización y post alfabetización para niños y adultos kichwa hablantes.

En base a los sucesos anteriormente mencionados y declarándose el Ecuador como un Estado independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico, se crea en la Constitución Nacional un espacio en donde establece en la sección primera de el artículo 343 que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. (Asamblea Nacional, 2008, pág. 160).

Mediante el Acuerdo Ministerial 000529 de 1982 se decide “Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula”. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 23)

“El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) se expidió a través del Registro Oficial N. 278 en 1993 y se aplicó en el año electivo 1993 -1994” (Conejo , 2008, pág. 70). Según el MOSEIB (2013) sus tres más grandes objetivos el fortalecer la interculturalidad en Ecuador, fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas, y contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de los pueblos indígenas.

En 2007 en la declaración de la Organización de Las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas menciona en el artículo 14 que “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan

educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Organizacion de Naciones Unidas, 2007, pág. 7).

Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. (Organizacion de Naciones Unidas, 2007, pág. 7).

La Ley Orgánica De Educación Intercultural en el art 1 Ámbito “garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad”.

En cuanto a la provincia de Cotopaxi, según Poaquiza (2013) en principio la educación estuvo ligada con la práctica agrícola y la artesanía, el sistema de alfabetización empezó con misioneros italianos y párrocos salesianos a escondidas de los patrones en casas prestadas, “el primer centro de alfabetización inició en el sector Torowasi, en la comuna Guayama Grande de la parroquia Chugchilán con catorce alumnos adolescentes de 12, 14 y 16 años de edad” (Poaquiza, 2013, pág. 26), se creó “el sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC): Este programa inició en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo pastoral de Zumbahua y Chugchilán con cobertura extendida en diversas comunidades a más de la provincia de Cotopaxi”. (Conejo , 2008, pág. 67).

Conejo (2008) expresa que actualmente utilizan la lengua materna como lengua principal de educación y han formado maestros de las propias comunidades. También han

organizado proyectos productivos vinculados a la educación. Para el nivel medio cuentan con el colegio Jatari Unancha de modalidad semi-presencial.

### **1.3 Importancia y alcances**

A través de este estudio de caso se propone investigar los rasgos de la pedagogía tradicional vigentes en las prácticas escolares de las instituciones de educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopaxi.

Mediante este análisis de caso se podrán observar las características de los modelos pedagógicos tradicionales en los procesos didácticos que se realizan en el aula de clase que se mantienen en Educación Intercultural Bilingüe. Así mismo, el estudio permitirá evidenciar distintas realidades educativas. Por otro lado es indispensable la comprensión de la aplicación del MOSEIB en las prácticas educativas.

Los resultados del estudio de caso servirán para llevar a la reflexión acerca de la formación de docentes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe ya que se brindará información teórica y empírica sobre el modelo pedagógico tradicional, así también la información brindará apoyo para los proyectos académicos de educación indígena e intercultural bilingüe, además servirá de insumo específicamente para la formación docente en la Carrera de EIB de la UPS.

### **1.4 Delimitación**

La investigación se realiza en la Provincia de Cotopaxi, en donde se observó ocho escuelas de Educación Intercultural Bilingüe e hispanas de las comunidades de Angamarca, Chinalo Alto, Jatalo, Pilapuchin, Chaupi , Vaquería, Corralspungo, Calvario, Cusha , Yanaurico, y Tigua, Maca Ugshaloma.

Los datos registrados que sirvieron de insumo para esta investigación corresponden a los informes de las prácticas de observación realizadas por los estudiantes de quinto nivel de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS en la asignatura Actividades Educativo Productivo “Taller de Pedagogía” durante el período 47 (2015-2016). Junto con el desarrollo de un grupo focal en enero de 2017 en la Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito Campus sur. Y los datos obtenidos en una visita a una escuela Intercultural Bilingüe ubicada en la comunidad de Palopo en la provincia de Cotopaxi.

### **1.5 Explicación del problema**

Una vez expuesto y descritos los antecedentes se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué rasgos de la pedagogía tradicional se evidencian en las prácticas profesionales de las instituciones de educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopaxi?, ¿Qué metodologías tradicionales están vigentes en las prácticas escolares interculturales bilingües?, ¿Qué recursos se están utilizando en el proceso de enseñanza aprendizaje?, ¿Cómo se desarrolla la relación estudiante-docente en instituciones de interculturalidad bilingüe?. Cada pregunta hace referencia a cada objetivo específico y la respuesta se evidenciara a lo largo del desarrollo del análisis de caso.

### **1.6 Objetivos**

#### **1.6.1 Objetivo general**

Analizar los rasgos del modelo pedagógico tradicional que se evidencian en las prácticas escolares en la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Cotopaxi.

#### **1.6.2 Objetivos específicos**

- Levantar el estado del arte para comprender la EIB de la provincia de Cotopaxi.

- Elaborar un marco teórico sobre los modelos educativos centrando el foco de atención en el modelo tradicional.
- Sistematizar la información de los registros de observación de los estudiantes de la carrera de EIB sobre las prácticas educativas escolares tradicionales en las escuelas de EIB de la provincia de Cotopaxi.
- Sistematizar los testimonios de los estudiantes de la carrera de EIB sobre sus acercamientos a los contextos escolares de EIB de la provincia de Cotopaxi para observar las prácticas educativas tradicionales.
- Describir los rasgos de la pedagogía tradicional que se evidencian en las prácticas escolares en las instituciones Interculturales Bilingües de la provincia de Cotopaxi



## **2. Fundamentación teórica**

### **2.1 Interculturalidad**

Según Rehaag (2007) la interculturalidad significa entre culturas es decir relaciones interacciones según interculturalidad no solo significa una coexistencia entre culturas diferentes, es también una convivencia a pesar de las diferencias entre culturas, implica encuentros de diálogo y una continua relación entre los mismos.

Solo conociendo distintas realidades ajenas a lo nuestro se puede comprender los conocimientos ajenos que apoyan en el desarrollo la sociedad, y que nos ayudan a valorar los conocimientos propios.

Varias definiciones de interculturalidad se han mencionado por diferentes autores así por ejemplo se puede definir la interculturalidad “como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas y grupos que tienen, conocimientos, prácticas cotidianas, valores y tradiciones distintas que se expresan como parte de su identidad” como se citó en (Ortiz Granja , 2015, pág. 95).

La interculturalidad es una oportunidad de enriquecimiento mutuo entre culturas intercambio de conocimientos, costumbres, tradiciones, propios de una cultura, orientados a construir un espacio de respeto mutuo y desarrollo de capacidades individuales y colectivas que se crean por encima de diferencias culturales y sociales, asimismo promueve una tolerancia a las diversas prácticas culturales siempre alentando la igualdad, es decir, que ninguna cultura es superior a otra para mejorar la convivencia e integración en todos los espacios.

La interculturalidad crea espacios en donde se da la posibilidad de aprender y enseñar generando nuevos conocimientos, pero manteniendo la identidad propia de cada individuo.

Dentro de todo este proceso intercultural, el rol importante que cumple la educación es el de permitir la relación entre las mismas culturas y culturas diferentes, ya que es en la escuela en donde se puede evidenciar distintos criterios y visiones producto de la convivencia de una gran diversidad de personas con diferentes ideologías, religiones, clases sociales y culturas.

De la misma manera “la interculturalidad que es ir más allá de las relaciones con las culturas, supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo” (Lopez L. , 2009, pág. 28).

El término de interculturalidad se puede comprender desde distintos perspectivas así como lo afirma Walsh (2010) la primera una perspectiva relacional que se comprende al contacto e intercambio entre culturas (prácticas, saberes, valores y tradiciones) que se pueden dar en condiciones de igualdad o desigualdad.

La segunda la perspectiva funcional como al “sistema existente en donde se reconoce a la diversidad cultural para convertirla en estrategia de dominación”. (Walsh, 2010, pág. 78).

La tercera es la perspectiva crítica “se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad”. (Walsh, 2010, pág. 78).

## **2.2 La educación intercultural**

“La educación intercultural parte de un hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales, uno mayoritario y otros en minoría” (Sáenz, 2006, pág. 870). La educación intercultural en Ecuador ha tenido desde un principio intentos de abrir nuevas oportunidades para los miembros de la población indígena.

Esta educación es una alternativa para desarrollar conocimientos y actitudes necesarias en el ser humano para la convivencia entre individuos, así mismo debe ayudar a conceptualizar su

propia cultura contribuyendo con la formación de una identidad y despertando el sentido de pertenencia hacia un determinado grupo humano, basándose en el respeto entre culturas y estilos de vida.

Busca hacer a la educación escolarizada compatible con las prácticas culturales regionales, favoreciendo a la generación de nuevas estrategias que sean adecuadas para las diferentes culturas. Cada individuo posee rasgos propios que lo identifican dentro de un determinado grupo humano a través de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de socialización generada en la familia y en la escuela. (Ortiz Granja , 2015).

Quishpe (2001) expresa que la Educación Intercultural Bilingüe tiene el fin de liberar y construir una sociedad que trabaje por el bien común y que garantice una calidad de vida digna e igualitaria para todos. Promueve un proceso de enseñanza- aprendizaje realizado en la lengua materna, que además transmita costumbres y tradiciones ancestrales, la práctica de la acción educativa bajo la propia cosmovisión del estudiante tanto en lo cultural, social y científico.

El MOSEIB defiende que los objetivos de una Educación Intercultural Bilingüe son apoyar a la construcción de una estado plurinacional sustentable, basado en los conocimientos ancestrales de los pueblos y nacionalidades. Así como también fortalecer la identidad cultural de los pueblos y así contribuir con la mejora de las condiciones de vida de las nacionalidades del Ecuador.

Sin embargo, la interculturalidad dentro de la educación ha tenido también un “carácter político-reivindicativo por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusiones impulsar una educación lingüísticamente propia y culturalmente

apropiada” (Walsh, 2010, pág. 80). Lo que se ha buscado con la Educación Intercultural Bilingüe es incluir a las diversidades pero bajo los términos del estado, debilitando el conocimiento propio de las comunidades indígenas.

Dentro de las instituciones interculturales bilingües se ha comprendido a la interculturalidad como “unidireccional es decir que va de la lengua indígena a la lengua nacional, lo que es entendido como que los estudiantes indígenas deben relacionarse con la sociedad dominante”. (Walsh, 2010, pág. 81).

En el caso de Ecuador la Educación Intercultural Bilingüe, “está relacionada con un proceso organizado y articulado en función de demandas hacia el Estado, pretendiendo generar la conciencia de que lo étnico es algo que le atañe a todos los ecuatorianos y no solo a los pueblos indígenas”. (Bastidas, 2015, pág. 181).

Se cuenta con un currículo llamado MOSEIB “el cual parte de las experiencias educativas que se desarrollaron en el Ecuador dentro de las nacionalidades y pueblos indígenas, debido a que todas ellas forman parte del marco histórico de la educación intercultural bilingüe”. (Bastidas, 2015, pág. 182).

### **2.3 La escuela**

La escuela es considerada “como toda institución dedicada a la educación formal, desde la educación preescolar hasta la superior”. (Dobles, 1990, pág. 45).

Definiendo así a la educación formal como “la que se imparte con ciertas normas establecidas, previamente. Esta educación puede ser pública cuando la brida el estado según un precepto constitucional, organizado, o como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos desde preescolar hasta la universitaria”. (Dobles, 1990, pág. 19).

En el concepto de escuela tiene una diversidad de definiciones, una de ellas la define como una comunidad educativa en donde no se concibe a “la escuela como una institución meramente, transmisora de conocimientos si no como un lugar en el que trabajan afectos, valores, normas, modelos culturales y donde se crean lazos de cohesión social”. (Rodríguez, y otros, 2007, pág. 31).

Otra menciona que “la escuela en vez de quedar reducida a una función meramente instructiva, se implica en los requerimientos formativos de una sociedad cambiante que se desarrolla desde presupuestos participativos”. (Rodríguez, y otros, 2007, pág. 31).

Es decir que la escuela deberá garantizar que las habilidades, conocimientos que pretenden forjar en los educandos sean lo suficientemente fortalecidos para enfrentar la vida diaria, así mismo se relaciona el aprendizaje con la enseñanza formando un proceso que se define como proceso de enseñanza aprendizaje que se vincula con el modo como cada estudiante adquiere conocimientos por sí solo. Es decir la forma en que el estudiante asocia ciertos conocimientos por si solo y los conocimientos que es capaz de generar con la ayuda de una facilitador que puede ser el educador, o una persona adulta.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. (Lopez L. E., 2000, pág. 8).

“La escuela para asentarse en las comunidades indígenas, debe experimentar un cambio cualitativo. Debe responder a los verdaderos intereses de la comunidad”. (Montaluisa, 1968, pág. 12).

#### **2.4 Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe**

Las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe son aquellos centros que se caracterizan por realizar el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando el conocimiento ancestral de los pueblos y nacionalidades, empleando la lengua materna como primera lengua y como segunda lengua el castellano.

Cachimuel (2005) Las instituciones de EIB en el Ecuador empiezan en la época colonial al pretender evangelizar a los indígenas. En los primeros 20 años después de la fundación de Quito se crea la primera escuela para “naturales” (indígenas), en 1567 los padres franciscanos crean el colegio San Buenavetura en donde se instruía a los españoles en gramática y escritura mientras que a los indígenas se los instruía en artes y oficios.

Cachimuel (2005) En la época colonial se pretende desarrollar una educación bilingüe pero con fines de dominación es así que consideran utilizar la lengua indígena para alcanzar sus fines. Sin embargo esa idea no tuvo buenos resultados debido a la falta de personal capacitado para evangelizar en la lengua indígena. En la época de la república la eliminación de la lengua indígena y la castellanización eran los objetivos de la iglesia en 1912 a partir de la creación de la Ley Orgánica De Educación se establece la creación de escuelas para indígenas además de un cursos para maestros indígenas. En 1945 y 1952 resaltan las experiencias de las escuelas bilingües de Cayambe dirigida por Dolores Cacuango y las escuelas dirigidas por las misioneras Lauritas en Otavalo, las mismas que educaban e instruían a los indígenas sin sacarlos de su ambiente. En la década de los 60 estas experiencias se cierran gracias a la junta

militar. El Instituto Lingüístico De Verano inicio la Educación Intercultural Bilingüe en varias zonas indígenas del Ecuador: kichwa, Shuar, Aucas o Huaorani, Siona Secoya y Cofán. Diseñaron materiales didácticos.

Cachimuel (2005) En 1985 hasta el 2001 se implementa el proyecto de educación intercultural bilingüe con el convenio entre el gobierno ecuatoriano y el gobierno alemán con el fin de ofrecer una educación que responda a las necesidades de los pueblos indígenas tomando en cuenta en primer lugar la lengua materna del niño y como segunda lengua el castellano. De la misma manera el proyecto de EIB en Ecuador se implementó en algunas escuelas del país, se capacitó docentes indígenas, se diseñó varios materiales didácticos.

### **2.5 Las instituciones educativas de EIB de la provincia de Cotopaxi**

La provincia de Cotopaxi consta con una población total de 409.205 habitantes, de los cuales 210.580 son mujeres y 198.625 son hombres, se encuentra ubicada en la región sierra del Ecuador a 2.800 metros sobre el nivel del mar, limitada al norte con la provincia de Pichincha, al sur con la provincia de Tungurahua, este con la provincia de Napo, oeste con la provincia de Pichincha y la provincia de Los Ríos, su capital es Latacunga. Pertenece a la zona 3 de planificación según la (Senplades, 2015, pág. 12) consta de seis distritos (Latacunga, La Mana, Pangua, Sigchos, Salcedo) los índices de pobreza en los distritos van desde el 64,7% hasta el 93,7%.

Cotopaxi tiene el mayor porcentaje dentro de la zona 3 de familias con hacinamiento 20% según los datos del (INEC, 2012) Instituto Nacional de Estadísticas y Censos el 72, 1% de la población se auto identifica como mestizo, el 22,1% de la población se identifica como indígena.

Dentro del primer y segundo lugar en los datos estadísticos del INEC los empleos a los que los cotopaxenses hombres se dedican son: en un 26,4 % a la agricultura y trabajos calificados, el 25.3% se dedica a ocupaciones elementales (limpiadores, asistentes domésticas, vendedores ambulantes, peones agropecuarios) en las mujeres el 35.2% la agricultura y trabajos calificados y 21,2 % ocupaciones elementales.

El clima varía desde el gélido de las cumbres andinas hasta el cálido húmedo del sector subtropical occidental. Por lo que posee un clima frío, templado y cálido húmedo.

En cuanto a las instituciones educativas de interculturalidad bilingüe que nacen en la Provincia de Cotopaxi específicamente en la zona del Quilota en los inicios de los años sesenta con la llegada de los misioneros salesianos a la parroquia de Zumbahua y con el apoyo también de las misioneras Lauritas, Matto Grosso y seglares. (Iza, Aurora, 2013, pág. 319).

Según Iza (2013) La misión salesiana, en conjunto con el sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC) organizan los primeros centros de alfabetización para adultos dirigido a los líderes indígenas del sector en donde se enseña a leer y escribir con el fin de liberarse del dominio de los hacendados.

Iza (2013) Debido a la demanda que generó el proceso de alfabetización para adultos en 1980 se amplía este servicio educativo, para esto se crea un proceso formativo acelerado que permitió a los participantes del proceso de alfabetización continuar con su educación y culminar el ciclo básico. Con el objetivo de crear un institución de educación media, se gestiona la creación del Colegio Indígena Cultural Bilingüe Jatari Unancha uno de los



primeros centros educativos en Cotopaxi, funcionaba con tres centros de estudios en: Pujili, Zumbahua y Chugchilan que contaba con profesores voluntarios.

En el artículo 2 del despacho ministerial N°184-11 ofizializa “el funcionamiento del sistema de educación experimental Intercultural Bilingüe de Cotopaxi bajo la estructura de redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingüe RECIB que se denominaran: red Chugchilan, red de Zumac, red de Panyatug, red de Bajio” (Ministerio de Educación, 2011, pág. 2).

Dentro de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador se encuentran implicadas las organizaciones indígenas (CONAIE) como también las organizaciones del estado Ecuatoriano. Desde el convenio firmado con el Ministerio de Educación en 1998, las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe “han gozado de autonomía en la gestión de la educación intercultural bilingüe. Aunque el Estado ha retenido control sobre el presupuesto, las organizaciones han podido decidir sobre el currículo, los materiales didácticos, y la contratación de administrativos y profesores”. (Walsh, 2010, pág. 75).

De la misma manera se encuentra el Servicio Educativo Indígena de Cotopaxi (SEIC) como una propuesta pedagógica para los indígenas del Quilotoa. (Poaquiza, 2013, pág. 16).

“El SEIC, por iniciarse en las faldas de la laguna del Quilotoa, fue conocido primeramente como Proyecto Educativo “Quilotoa”; además, “nació en un contexto de lucha entre indígenas de la zona de Chugchilán contra los terratenientes”. (Poaquiza, 2013, pág. 28).

## **2.6 Pedagogía tradicional**

Dobles (1990) La escuela tradicional llega a su más alto auge en el principios del siglo XX cuando este tipo de escuela era considerado como la mejor opción en cuanto a educación,

caracterizada por un método de enseñanza en donde los conocimientos eran memorísticos. Este tipo de educación surge con una fuerte concepción religiosa a partir de la llegada de los jesuitas a las instituciones escolares, en donde el maestro es responsable de transmitir conocimientos tanto morales como intelectuales, utilizando como una de las herramientas de enseñanza la repetición, en donde el estudiante no realiza ningún proceso de reflexión, siendo más bien una actividad mecánica.

“En esta escuela tradicional se utilizan métodos empleados por los maestros: dictar cada clase de forma expositiva en donde el aprendizaje se evaluaba de forma reproductiva centrada solo en la calificación cuantitativa”. (Rodriguez J. , 2013, pág. 39).

Dela misma manera la “pedagogía tradicional es seguidora de la enseñanza directa y severa, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor”. (Rodriguez J. , 2013, pág. 44).

Espot (2006) expresa que en este tipo de escuela tradicional se recurría a el castigo como estrategia de aprendizaje éste podía ser físico o psicológico con el objetivo de corregir los errores que los estudiantes cometían, sin embargo los premios también eran considerados como herramienta para que el estudiante aprenda, y se premiaba con distinciones a quienes lograban sobresalir en el aula.

Así también “el castigo se contempla como un excelente elemento educativo, en ocasiones el único, no obstante se recomienda recurrir al castigo como último recurso” (Espot, 2006, pág. 61). El mismo autor señala que la educación debe basarse en el amor, pero de la misma forma en la firmeza fomentando amor y temor conjuntamente.

En cuanto a la evaluación dentro de la pedagogía tradicional se explica “La evaluación se convierte en un mecanismo de control y de coerción, un vehículo para institucionalizar la educación y un medio para controlar al estudiantado”. (Martínez R. , 2014, pág. 12)

De la misma manera como se cita en Kaplún (1985) se refiere a la educación tradicional como un modelo educativo exógeno que plantea a la educación como algo externo del educando ubicando a los contenidos como prioridad caracterizado por el autoritarismo, considera al educando como un objeto. Siempre se buscó moldear al estudiante según parámetros ya establecidos, quitándole la oportunidad de construir el conocimiento, permitiéndole simplemente realizar actos mecánicos que solo le llevan a la memorización.

Dentro de la pedagogía tradicional la autoridad es una de las características de los maestros pues así como menciona “la autoridad que el maestro ejerce sobre el discípulo conlleva a una responsabilidad que va más allá de la escuela, es decir que se considera que el maestro es responsable de la conducta del discípulo fuera de la escuela”. (Espot, 2006, pág. 61)

La pedagogía tradicional da forma a una educación autoritaria. El educador es un funcionario de Estado encargado de imponer un modelo educativo elaborado por personas alejadas al contexto de los educandos, un modelo educativo basado en un currículum oculto en donde el profesorado impone el programa, la forma de abordar los contenidos y el procedimiento de evaluación. (Martínez R. , 2014, pág. 12).

En oposición a la escuela tradicional aparecen críticas debido a que los estudiantes solo memorizaban pero al poco tiempo olvidaban lo aprendido con estos resultados ineficientes

que este modelo arrojaba, aparece la idea de condicionar a los estudiantes para que adopten los conocimientos del educador.

## **2.7 Paulo Freire: La educación bancaria**

La pedagogía del oprimido menciona que “las masas oprimidas deben tener conciencia de su realidad y deben comprometerse, en la praxis, para su transformación”. (Ocampo , 2008, pág. 64). Dentro de la pedagogía del oprimido se hace una crítica a la educación tradicional señalándola como una educación bancaria.

Paulo Freire ( 2005) en la pedagogía del oprimido destaca la concepción bancaria que la define como una “educación en que deposita nociones en la mente del educando de la misma forma en la que se hace un depósito en el banco”. (Gadotti & Torres, 2001, pág. 727).

Para Paulo Freire “la educación tradicional o educación bancaria de los opresores, no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos. Esta educación sirve a la clase dominante y deja a los oprimidos en la oscuridad” como se cita en (Ocampo , 2008, pág. 65).

De la misma manera menciona que la concepción bancaria es “toda educación en la que el maestro tiene la última palabra y los estudiantes solo pueden recibir y aceptar pasivamente lo que el maestro dice” (Gadotti & Torres, 2001, pág. 727) es decir que el educador es considerado como un agente encargado de llenar al estudiante con contenidos de su narración que son tan solo partes de la realidad, afirma también que la narración convierte a los estudiantes en recipientes que deben ser llenadas por el educador, siendo el mejor educador el que más llene ese recipiente y considerando buen estudiante al que se deje llenar “dócilmente”.

En la misma concepción bancaria de la educación los saberes son considerados como una donación que los sabios hacen a los ignorantes, siendo que en las aulas los educadores son los que tiene los conocimientos y que los educandos son los ignorantes que no tienen ningún tipo de conocimiento, se convierten en seres que la única práctica que realizan es la de memorizar y repetir.

La existencia del educador se enfoca nada más en sacar de la ignorancia a los educandos que acuden hacia él para poder integrarlo a la sociedad que según Paulo Freire “Oprime”. En consecuencia, el educador es el sujeto en el que se centra el proceso educativo y el educando simplemente es un objeto del proceso.

Desde el punto de vista de la educación bancaria el educando tiene una actividad pasiva en el proceso de enseñanza aprendizaje se transforma en un ser que debe adaptarse a la realidad de los adultos, los educandos y la sociedad creen para ellos en lugar de cambiar la misma.

Recalca también que una “pedagogía libertadora solo se posible si el oprimido, tiene condiciones para descubrirse y conquistarse como un sujeto propio”. (Freire, 2005, pág. 11).

La educación bancaria “Es domesticadora porque lo que busca es controlar la vida y acción de los estudiantes para que acepten el mundo como esté es, prohibiéndoles de esta manera ejercer su poder creativo y transformador sobre el mundo”. (Gadotti & Torres, 2001, pág. 727).

Por último en la pedagogía del oprimido Paulo Freire señala que una vez que “el oprimido se libere, necesita la acción; pero ésta debe ser con reflexión crítica y con verdadera conciencia sobre la realidad”. (Ocampo , 2008, pág. 64).

## **2.8 El conductismo**

Picado Godínez (2011) el conductismo aparece en medio de la segunda guerra mundial, en principio era educación única para adiestramiento de soldados, sin embargo en la década de los sesenta se considera utilizar el enfoque conductista con el objetivo de transformar una educación y obtener resultados más productivos para la sociedad

En las escuelas conductistas se considera que el refuerzo de las conductas positivas y la eliminación de las conductas negativas.

Los educadores aún conservan el control sobre los conocimientos o conductas de los estudiantes, aunque pretenden que el estudiante obtenga un papel activo, el mismo se rige al condicionamiento que el docente buscando promover. No se valoran las motivaciones del estudiante, lo que conlleva a que el estudiante no sienta ningún tipo de atracción por aprender.

El conductismo pretende avanzar en la educación propone pasar de una educación tradicional a una educación que manipule los hábitos y las conductas de los estudiantes,

De Zubiria Samper (2002) los conductistas intentan presentar nuevas formas de realizar los procesos educativos dentro de la escuela tradicional conservando contenido, propósitos y evaluaciones, realizando un cambio en los recursos didácticos.

Iván. P. Pavlov

Pavlov fue el primer fisiólogo que describió el condicionamiento clásico y propuso una idea central para explicar como ocurre el aprendizaje tanto en animales como en humanos. Considera que “el condicionamiento clásico es una forma de aprendizaje porque una conducta ya existente puede ser provocada por un nuevo estímulo”. (Rice, 1997, pág. 36).

“las diferentes clases de hábitos en la disciplina, aprendizaje y educación no son más sino una larga cadena de reflejos condicionados”. (Rodríguez J. , 1997, pág. 14).

John B, Watson

Según Watson todo aprendizaje es producto del condicionamiento clásico es decir que el comportamiento de los humanos se reduce a la relación entre estímulo y respuesta, sin embargo se pueden crear muchas conductas asociando un nuevo estímulo a una respuesta repitiéndola varias veces, este postulado de Watson formo parte de la educación de los niños como se cita en (De la mora , 1977).

B.F. skinner

Skinner propone el condicionamiento operante en el que explica que “la conducta opera en el ambiente para producir consecuencias que pueden ser recompensas o castigos”. (Rice, 1997, pág. 37). El aprendizaje de una conducta depende de las consecuencias que este aprendizaje con lleve. Bajo este principio de enseñanza se educó a poblaciones jóvenes y adultas.

Skinner propuso alternativas al castigo que serían eficaces en la modificación de una conducta indeseable.

“Una es cambiar los estímulos discriminativos para la conducta indeseable. Por ejemplo, es común que los estudiantes que se sientan hasta atrás en el salón de clases se comporten mal. En este caso los profesores podrían cambiar el estímulo discriminativo pasando al estudiante con mala conducta al frente del salón. Otra opción, similar al método de la fatiga de Guthrie, es permitir que la conducta indeseada

continúe hasta que el individuo se sacie. Un padre podría dejar que un niño que hace un berrinche continúe haciéndolo hasta que se fatigue. Una tercera opción es extinguir una conducta indeseable ignorándola. Esto puede funcionar bien con faltas menores (como cuchichear en clase), pero cuando todo el grupo tiene mala conducta los profesores necesitan actuar de otras maneras. La cuarta opción es condicionar una conducta incompatible con reforzamiento positivo. Cuando el docente elogia los hábitos de trabajo productivos ayuda a condicionar tales hábitos. La principal ventaja de esta opción sobre el castigo es que le enseña al estudiante cómo comportarse de forma adaptativa.” (Schunk, 2012, págs. 94-95).

## **2.9 Relación docente – estudiante**

El proceso educativo es un hecho que se da por la interacción entre un grupo de personas (docente - estudiante) que establecen relaciones afectivas y de poder dentro del aula como también fuera de la misma.

Dentro de la pedagogía tradicional las relaciones entre docente y estudiante se ven fuertemente marcadas por el autoritarismo que los docentes ejercen en los estudiantes.

Según Foucault M. (1984) la educación en la escuela marca el significado del poder: el sujeto aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares (cuerpos y aulas ordenadas, el maestro controlándolo



todo, tareas organizadas en tiempos fijos, entre otras cuestiones). Como se citó en (Mencía, 2009, pág. 79).

De la misma manera lo expresa Freire P. (2004):

El docente y la docente tiene la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos/as sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación. Es necesario que el docente aprenda a escuchar a sus alumnos/as. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar; no ridiculizar ni minimizar al otro como se citó en (Mencía, 2009, pág. 80).

## **2.10 Procesos didácticos**

Dentro de los procesos didácticos según Meneses (2007) se encuentran varios elementos que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje estos son: el docente, el docente y el contexto.

De la misma manera Márquez (2001) “define el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa” como se cita en (Meneses, 2007, pág. 34).

Meneses (2007) expresa que dentro del proceso didáctico se encuentran los siguientes componentes:

1.- El docente: planifica las actividades motivado a que se cumpla los objetivos de aprendizaje establecidos, las funciones que desarrolla el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje debe centrarse en apoyar a los estudiantes para que aprendan mediante la motivación, orientación y utilización de recursos didácticos. (Meneses, 2007).

2.- Los estudiantes: “mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance, con los medios previstos... tratan de realizar determinados aprendizajes a partir de la ayuda del profesor”. (Meneses, 2007, pág. 36).

3.- El contexto: “el número de medios disponibles, las restricciones de espacio y tiempo”. (Meneses, 2007, pág. 36).

4.- Los recursos didácticos: “la eficacia de estos recursos dependerá en gran medida de la manera en la que el profesor oriente su uso”. (Meneses, 2007, pág. 37).

5.- La estrategia didáctica: “pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos”. (Meneses, 2007, pág. 37)

### **3. Metodología**

La metodología que se va a utilizar para la realización de esta investigación será de carácter cualitativo que se entiende “es inductiva los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluarlos modelos preconcebidos”. (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 20)

La recolección de información se realizará mediante la técnica de observación directa no participante, en escuelas interculturales bilingües e hispanas de la provincia de Cotopaxi, esta técnica “es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado” (Díaz, 2010, pág. 8). La siguiente técnica que se utilizara es la entrevista estructurada a un grupo focal “esta técnica consiste en se emplea cuando suficiente material informativo sobre ciertos aspectos que interesa investigar o cuando la información o puede conseguirse a través de otras

técnicas” (Rojas, 1991, pág. 216), mientras que un grupo focal es “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui, 2012, pág. 56) el grupo focal se realizó a estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana en base a conversaciones tematizadas.

Se analizaron ocho de los registros de observación de los estudiantes de la carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana, quienes realizaron observaciones no participantes en ocho escuelas interculturales bilingües e hispanas de la provincia de Cotopaxi.

De la misma manera durante el desarrollo de la investigación se presentaron las características de la pedagogía tradicional encontradas en cuanto a la relación que mantiene el docente con el estudiante, las metodologías, actividades, recursos didácticos, el uso de la lengua materna en el proceso educativo y la evaluación que realizan los docentes.

Cabe recalcar que los registros de observación que se utilizaron para realizar la investigación se efectuaron, centrando su mirada en observar características específicas de la pedagogía tradicional que se encuentren dentro de las aulas de las escuelas interculturales bilingües e hispanas de la provincia de Cotopaxi.

#### **4. Análisis de resultados**

Los datos para la realización de la presente investigación han sido recolectados, por medio de la realización de un grupo focal ejecutado en el periodo 49 y el análisis de los registros de observaciones de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA sede Quito en el periodo 47, quienes

realizaron observaciones centrando su foco de atención en encontrar características de la pedagogía tradicional en las aulas de diferentes escuelas interculturales bilingües e hispanas de la provincia de Cotopaxi.

Los datos obtenidos fueron proporcionados por estudiantes que pertenecen a las comunidades en donde se encuentran ubicadas las instituciones educativas observadas, es decir que se encuentran dentro de la realidad del contexto.

Para el análisis de los datos se realizó una matriz de vaciado de observación en donde se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo es la relación docente - estudiante?, ¿Qué metodologías y actividades tradicionales de enseñanza se utiliza en la práctica educativa intercultural bilingüe?

De la misma manera se realizó una matriz de vaciado de transcripciones del grupo focal, en donde se planteó las siguientes interrogantes: ¿Qué características de la pedagogía tradicional se evidencian en la práctica escolar de EIB?, ¿Qué características de la escuela de EIB?, ¿Cuál es el objetivo de la EIB? .Además se realizó una visita a una escuela intercultural bilingüe de la comunidad de Palopo de la provincia de Cotopaxi en donde se utilizó una observación no participante para la cual se realizó una ficha de observación con los siguientes indicadores: infraestructura, relación docente–estudiante, metodología, recursos didácticos, recursos curriculares y contexto sociocultural.

Para la presentación de los hallazgos se han establecido dos elementos a través de los cuales se pretende comprender de mejor manera, ciertas características de la práctica de una pedagogía tradicional dentro del aula: 1.- Relación docente-estudiante, 2.- las

metodologías, actividades y recursos educativos de corte tradicional que utiliza en la práctica docente.

#### **4.1 -Presentación de hallazgos**

Los resultados que se pudieron evidenciar según el grupo focal realizados con estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, más los registros de observación realizados por los estudiantes quienes visitaron varias escuelas interculturales bilingües e hispanas de la provincia de Cotopaxi, y la visita realizada a una escuela ubicada en la comunidad de Palopo provincia de Cotopaxi fueron los siguientes:

#### **4.2 Relación docente- estudiante**

En cuanto a la relación docente-estudiante los registros de las observaciones evidencian los siguientes aspectos:

En la Unidad Educativa A, “el docente se muestra con una actitud de desprecio hacia los estudiantes que llega desaseados mientras que a los demás niños los saluda con un beso en la mejilla.” (Estudiante 1). De la misma manera en las escuelas, C, D, E y F (los estudiantes 2,3,4,5,6) coinciden en que los docentes durante el espacio de recreo no interactúan con los niños y niñas, es decir que están desatendidos ya que los docentes se reúnen en un lugar entre ellos a tomar café mientras que los estudiantes juegan. Así también menciona (Estudiante 2) que durante la observación las muestras de autoritarismo están muy presentes tanto en el aula clase como en los espacios de recreación, los docentes tratan de imponerles sus reglas, generando prohibiciones y limitaciones a los niños incluso en los juegos que realizan en el receso, ante esta situación muchos de ellos deciden no participar a lo que el docente considera como una falta y obliga a los niños a participar.

Se puede observar que el rol que el docente desempeña frente a los estudiantes en algunas ocasiones es de mostrar autoridad, imponer sus propias reglas, limitar a los estudiantes a que cumplan con lo que el docente ha establecido tanto en el aula clase como también en los momentos de recreación, es decir, cumple con un rol jerárquico ante sus estudiantes, colocando al docente en un status superior al estudiante, impidiendo que se creen algún tipo de relaciones fuera del aula clase.

En el caso de la unidad educativa C se describe en los registros de observación que el docente, la mayoría del tiempo tiene un puntero en su mano utilizándolo como símbolo de amenaza y autoritarismo hacia sus estudiantes (estudiante 3). Lo que se menciona en repetidas ocasiones en los registros de las observaciones de las escuelas visitadas es el temor que los docentes imparten en sus estudiantes con gritos, amenazas de castigo o agresiones físicas los docentes no logran establecer un vínculo de confianza con sus estudiantes (estudiante 3, 4, 5, 6).

Por último el (estudiante 1) menciona que durante la observación en la escuela A se evidencio que no hay una buena relación entre docentes y estudiantes.

De acuerdo a los testimonios de los estudiantes se puede notar que la relación que mantiene el estudiante con el docente es dominada por un sentimiento de temor, definiendo como una característica común dentro de la pedagogía tradicional así como menciona la educación debe basarse en el amor, pero de la misma forma en la firmeza fomentando amor y temor conjuntamente (Espot, 2006, pág. 61).

Así mismo Espot (2006) menciona que se puede señalar que las actitudes que el docente demuestra ante sus estudiantes cumple con un rol típico de la educación de una

pedagogía tradicional. En donde el docente asume la responsabilidad de los actos del estudiante dentro y fuera del aula clase imponiendo una actitud de autoridad firme, como afirma Paulo Freire en su obra “Pedagogía del Oprimido” “cuanto más se los controla más se los transforma en “objetos”, en algo que parece como inanimado”. (Freire, 2005, pág. 61). Así, demostrando su autoridad en todo momento lograría el docente mantener dominados a sus estudiantes.

Durante el grupo focal el (estudiante 1) comenta que dentro de la practica educativa se observan actitudes de los docentes son rígidos, fuertes demuestran que ellos no son comprensibles con los niños

Con estas condiciones de autoritarismo que los docentes presentan en relación con sus estudiantes se puede apreciar las diferentes cosmovisiones e ideologías que manejan los docentes al encontrarse en la realidad de una escuela que se encuentra dentro de una comunidad indígena o rural.

Por dicha razón se puede afirmar que en algunas ocasiones las relaciones tanto en el aula como fuera de ella entre docentes y estudiantes están dirigidas bajo un modelo relacional vertical en donde los docentes ejercen un papel dominante ante sus estudiantes, ya que no muestran preocupación por satisfacer necesidades afectivas que los niños y niñas deberían recibir.

Podemos ver que en algunos casos los docentes muestran una total indiferencia por relacionarse con los estudiantes, así los profesores colocan como prioridad el fortalecimiento de los conocimientos, dejando de lado la creación de vínculos afectivos que son necesarios para el correcto desarrollo integral del niño o niña.

Sin embargo, en la visita realizada a una escuela en la comunidad de Palopo ubicado, en la provincia de Cotopaxi, se pudo observar que la docente que es mestiza ha creado vínculos de confianza con sus estudiantes, le comentan a la maestra lo que viven en sus hogares, hay demostraciones de afecto por parte de los estudiantes hacia la docente y viceversa. La docente no se muestra autoritaria es flexible con sus estudiantes, atiende a las necesidades de cada uno de los niños y niñas dentro y fuera del aula. Los niños y niñas han creado un vínculo sentimental de apego hacia su profesora debido posiblemente a la falta de afecto que reciben en sus hogares, de esta manera se pudo ver que los estudiantes respetan y la tratan con cariño a la docente.

#### **4.3 Metodología y actividades**

El proceso metodológico observado por los estudiantes quienes visitaron las escuelas: A, B, C, D, E, F, G y H coinciden con el hecho de que no siempre se parte de los conocimientos previos, si no que directamente presentan el tema de la clase así mismo mencionan que los docentes no se muestran dinámicos y que tampoco crean un espacio de motivación antes de empezar la clase (estudiante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8,). Así también se describe que el dictado y la copia son las estrategias más utilizadas por los docentes durante el desarrollo de su clase (estudiante 4).

En varias observaciones, es el docente quien habla durante toda la clase y no permite opiniones de los estudiantes, por lo que solo se dedican a escuchar (estudiante 1). Los gritos como medio para mantener el control del aula (estudiante 5) por parte de los docentes son una metodología que también se repite en todas las escuelas antes mencionadas.



Durante el desarrollo del grupo focal también se pudieron notar varias características de la educación tradicional pues los estudiantes mencionaron que algunos docentes seguían con la metodología tradicional obviamente solo era memorístico, el docente era el que impartía la clase y el estudiante era el rol solamente de escucha (estudiante 6) , también el (estudiante 5) comenta que al profesor no le importa si el niño aprende o no aprende lo único que le importa al profesor es cumplir como profesor y ya.

Con los datos obtenidos se podría decir que en varias ocasiones el docente ve al estudiante como una persona que llega a las instituciones sin ningún tipo de conocimientos y así el objetivo del docente dentro del proceso de enseñanza simplemente sería depositar en el estudiante nuevos conocimientos así como menciona Kaplún (2002) en La Concepción Bancaria de Paulo Freire el estudiante mantiene una actitud pasiva en su proceso de enseñanza, limitándose a solo escuchar instrucciones o la información que el docente está transmitiendo, impidiendo así el desarrollo de sus capacidades de razonar y criticar.

Así podemos demostrar que como explica Kaplún (2002) aún se utiliza con frecuencia en varios casos una metodología frecuentemente vista en la práctica de una educación basada en la pedagogía tradicional en donde, se ve que el proceso de enseñanza – aprendizaje está llevando de forma unidireccional es decir que va en una sola dirección dando preferencia al docente provocando que los estudiantes no asimilen los conocimientos, que no tengan un verdadero aprendizaje significativo por lo que el resultado sería una educación memorística en donde el estudiante repite y luego olvida.

Uno de los métodos educativos que aplica una docente de la escuela B en una clase de ciencias naturales, es el método expositivo que es la presentación de un tema de forma oral, utiliza la repetición y los estudiantes solo se limitan a escuchar, hacen pocas

preguntas y las respuestas de la docente no son convincentes, no existe la reflexión, contraponiéndose con las metodologías que exige la EIB. Así, según Conejo (2008) en el área llamada como ciencias de la vida se debería utilizar metodologías que permitan vincular conocimientos de la teoría con la práctica, generando así una metodología activa centrada en el estudiante y basada en las teorías de las ciencias.

Sin embargo como se describe anteriormente la metodología que utiliza la docente es lo contrario a lo planteado por el MOSEIB ya que en él se descartan los métodos tradicionales en donde elimina mecanismos de dictado, copia, repetición memorística puesto que lo que se quiere es desarrollar la capacidad de atención, retención, imaginación y creación (Ministerio de Educación, 2013, pág. 41), pero los docentes no están cumpliendo con los planteamientos que el MOSEIB brinda para un correcto desarrollo integral de los estudiantes pues, la copia y el dictado son actividades comunes que el docente utiliza durante el desarrollo de una clase, así por ejemplo en la escuela C los estudiantes observaron que el docente hacía que sus alumnos copien el contenido científico de texto escolar, sin dar una explicación o una introducción del tema a tratar.

Las observaciones muestran el castigo como parte de las metodologías que los docentes utilizan así por ejemplo les dejan sin recreo a los niños que no trajeron los deberes o que no terminaron la tarea asignada en el aula (estudiante 6). El castigo físico también es parte del uso del poder para controlar el aula. En las escuelas: B, C y F la docente les hala del cabello, cuando no hacen silencio y no realizan las tareas en la casa o no resuelven rápido los ejercicios de clase explicando que les agrede por el bien de ellos para que sean más atentos y responsables (estudiante 5). Este tipo de castigos también los menciona el (estudiante 3) los docentes halan el cabello, halan las orejas, gritan a los alumnos.

De la misma manera uno de los datos que se repetía constantemente durante el grupo focal en ocasiones el castigo es el método utilizado para conservar la disciplina dentro y fuera del aula. Los docentes reprenden físicamente a los estudiantes cuando consideran que han cometido una falta, así si el estudiante no ha terminado una tarea o no sigue las instrucciones que el docente le da es castigado con un jalón de orejas.

En estos casos en los que el docente utiliza el castigo para modificar una conductas negativas en el estudiante se demuestra que el conductismo también sigue presente en las aulas de dichas escuelas antes mencionadas, pues dentro del conductismo se considera que el castigo según Schunk (2012) es el retiro de un refuerzo positivo es decir que al estudiante se le quitara estímulos tales como: elogios, privilegios o buenas notas. Esto se pudo evidenciar en la escuela A, en donde la docente les deja sin recreo a sus estudiantes si no han terminado la tarea asignada. De la misma manera, en la en otras instituciones educativas se menciona que los docentes usualmente utilizan amenazas de castigo para mejorar la conducta de sus estudiantes.

Sin embargo, como lo menciona (Schunk, 2012, pág. 94) el “El castigo suprime la respuesta pero no la elimina y, si la amenaza de castigo desaparece, la conducta sancionada puede volver”. Es decir que se tendría que mantener el castigo para que la conducta permanezca, sin embargo hay diferentes opciones de castigo, no necesariamente tiene que recurrir a los gritos y a las agresiones físicas en los estudiantes, ya que lo que se genera en el niño o niña es un sentimiento de temor hacia el docente.

Ante el uso del castigo en las escuelas como se cita en Schunk (2012) Skinner plantea alternativas de castigo como: determinar qué elementos del medio producen el comportamiento negativo y cambiar los estímulos discriminativos, por ejemplo, si el niño

está conversando con un compañero y no presta atención a la clase, la opción sería cambiarlo de puesto, la segunda alternativa es permitir que continúe el comportamiento indeseado hasta que el estudiante se canse, la tercera opción es extinguir una conducta indeseable ignorándola, aunque en ocasiones el docente tendrá que actuar, la cuarta alternativa es condicionar la conducta incompatible es decir que el docente celebre las actitudes positivas del estudiante.

De la misma manera se puede constatar por medio de las observaciones realizadas y del grupo focal ejecutado, que los docentes si planifican, sin embargo no hay un correcto desarrollo de estrategias didácticas que partan desde el contexto y su realidad cultural. Así por ejemplo, en todas las escuelas observadas se menciona que no hay un momento de motivación al inicio de una clase, simplemente se va directo al tema a desarrollar. Se indica que los docentes y sus clases no son dinámicas.

En el caso de todas las escuelas observadas dejan en evidencia la falta de atención que se presta a las necesidades individuales de los estudiantes, en la escuela J en particular, se menciona que no se realizan ningún tipo de adaptaciones curriculares necesarias dentro del aula.

En la visita realizada a la escuela en la comunidad de Palopo la docente si parte de los conocimientos de los estudiantes en la clase de los números, pues la profesora les muestra una tarjeta con un número y les pregunta si conocen ¿Qué número es? . Les permite participar en la clase y se preocupa por que cada estudiante realice la actividad de forma correcta.

De la misma manera en la escuela J, se ha evidenciado que el docente si parte de conocimientos previos, además que ejecuta una motivación antes de comenzar su clase, permite opiniones de los estudiantes (estudiante 10).

El (estudiante 9) menciona que en la escuela I el docente busca realizar su clase llamativa para sus estudiantes.

En cuanto a la planificación los estudiantes del grupo focal opinan que (estudiante 8) según en mi punto de vista ella no tenía planificada la clase y estaba la clase en totalmente en tradicional.

#### **4.4 Los recursos didácticos**

En cuanto al uso de recursos didácticos se pudo determinar, que no utilizan material concreto para explicar una clase así como menciona el (estudiante 3) de la escuela C, el recurso que más utilizan son los carteles, en la escuela F se evidencia que utilizan el puntero como recurso para mantener el orden y la disciplina dentro y fuera de las aulas (estudiante 6) y en general en todas las escuelas se menciona que los docentes solo exponen los temas de la clase.

Los estudiantes que participaron en el grupo focal mencionaron también que el docente explicó, luego hizo copiar en el pizarrón, entonces como que no hubo algo fuera de lo común (Estudiante 2).

Dentro del MOSEIB se ha planteado que en el proceso de formación del conocimiento se debería cumplir recurriendo a la utilización de una metodología en donde se evidencien “procesos y recursos intelectivos, intelectuales y vivenciales”. (Ministerio de Educación, 2013, págs. 41-42).

Es así que se puede percibir, según los datos recolectados en los registros de observación, que en el día a día de las escuelas interculturales bilingües e hispanas de la provincia de Cotopaxi no se está cumpliendo con lo planteado por el MOSEIB. Pues dentro de los recursos didácticos que los docentes utilizan según los registros de las observaciones realizadas por los estudiantes de la carrera de EIB, se indica que solo hacen uso de la pizarra, carteles y textos escolares como medio para la presentación de un nuevo tema, además afirman que no hay uso de materiales concretos.

Con estos datos se puede señalar que aún está en vigencia una pedagogía tradicional en ciertas aulas de las escuelas interculturales bilingües e hispanas de la provincia de Cotopaxi, debido a que no se hace el uso de materiales didácticos que permitan al estudiante experimentar y comprender un nuevo tema.

No obstante, en la realización del grupo focal los estudiantes señalaron que si usan materiales del entorno como las plantas que existen en los alrededores de la escuela o en el caso de una clase de matemáticas se utiliza las semillas de maíz o el ábaco para el desarrollo de la clase.

Así por ejemplo el (estudiante 1) comenta que dentro del área de matemáticas utilizan los granitos de maíz, chochos ósea cualquier tipo de semillas entonces utilizan ahí van identificando lo que son unidades decenas y centenas. Además afirma que en una clase de Ciencias Naturales van y observan y pueden palpar y manipular los tipos de tierra, también las partes de una planta que sacan la planta ósea un material concreto y que es acorde al medio donde ellos viven.

De la misma manera en la escuela B se ha observado que el docente utiliza como recurso para una clase su lengua materna logrando que los niños capten de mejor forma y se motivaron a participar en la clase (estudiante 2). Por otra parte en el desarrollo del grupo focal el (estudiante 1) señala que utilizan material del medio para poder impartir una clase

En la visita que se realizó se pudo observar que la docente hizo uso de materiales del medio, en este caso utilizaba granos de maíz para la clase de los números, utilizó también tarjetas de fomix, además recurrió a las hojas de trabajo. Dentro del aula no había la posibilidad de hacer uso de recursos tecnológicos, puesto que el aula no cuenta con energía eléctrica. Sin embargo, el aula poseía rincones de lectura, construcción, lúdicos, del hogar y de títeres. Así también posee rompecabezas, cuentos, colchoneta.

La docente menciona que todos los días después de la jornada educativa les lee un cuento y que en ocasiones les cuenta leyendas propias de la comunidad.

En este caso de la escuela ubicada en la comunidad de Palopo dentro de una misma aula se encontraban los estudiantes de inicial y los estudiantes de primero de básica por lo que se utilizaba los textos escolares que son envía el Ministerio De Educación, los textos para inicial están en idioma kichwa y los textos para primero de básica están en español son más hispanos.

#### **4.5 Uso de la lengua materna y valoración de la cultura**

“El éxito de un aprendizaje solo puede estar garantizado si existe una comprensión entre docentes y estudiantes” (Kuper, 1993, pág. 19), una buena comprensión entre estudiantes y docentes estaría garantizada si manejan un mismo lenguaje, siendo fundamental que el proceso de enseñanza aprendizaje se lo realice en la lengua que el estudiante domine.

Los estudiantes durante el grupo focal que se realizó mencionan: (estudiante 1) que los profesores hispanos no tienen el dominio de la lengua kichwa de la misma manera (estudiante 9) comenta que un licenciado mestizo cuando hablaban los niños en quichua no entendía y gritaba, criticaba más que todo en sus vestimentas. Al mismo tiempo el (estudiante 6) recalca que es muy importante que el docente domine los dos idiomas el kichwa y el español, ya que en el sector rural la mayoría de estudiantes saben hablar el idioma kichwa y es importante que el docente que este con los niños domine los dos idiomas para que les enseñe desde el mismo contexto cultural que vive el estudiante.

De las 10 escuelas entre interculturales bilingües e hispanas observadas solo en Escuela B se observó que el docente impartió la clase en su lengua materna en la cual los niños captaron mejor su aprendizaje, y demostraron su participación activa, y creativa donde los niños sintieron a gustos dentro del aula.

Es decir que las clases se desarrollan en la mayoría de ocasiones en idioma castellano, dejando de lado la lengua materna quebrantando uno de los objetivos específicos planteados en el MOSEIB en donde describe que se debe “utilizar las lenguas de las nacionalidades como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento; el castellano, otras lenguas y lenguajes para la relación intercultural”. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 30).

En el transcurso del grupo focal el (estudiante 1) menciona que los profesores hispanos no tienen el dominio de la lengua kichwa. Los docentes, tanto mestizos como indígenas, no están cumpliendo con lo que se describe dentro de uno de los principios del “afirma que la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural” (Ministerio de



Educación, 2013, pág. 28) los profesores mestizos por desconocimiento y los docentes indígenas por la falta de valoración de su cultura.

Durante el grupo focal realizado los estudiantes mencionaron que a consecuencia de la presencia de docentes mestizos, los niños y niñas reciben castigos en ocasiones que utilizan su lengua materna, debido a que el docente no tiene un conocimiento de dicha lengua.

Por lo que se podría señalar que el uso de la lengua materna y la identidad cultural de los estudiantes en dichas instituciones educativas no está siendo valorado por parte de los docentes, no se está desarrollando un aprecio por la identidad cultural propia, en conclusión no se está llegando a cumplir uno de los fines que tiene el MOSEIB que es “fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades”. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 29).

Además que al no permitir que los estudiantes se expresen en su lengua materna y criticar su vestimenta se convierte en lo que Paulo Freire afirma como “la educación tradicional o educación bancaria de los opresores, no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos. Esta educación sirve a la clase dominante y deja a los oprimidos en la oscuridad”. (Ocampo , 2008, pág. 65). Así mismo el (estudiante 5) comentó dentro del grupo focal que los docentes no tienen el dominio, no conocen la cultura ni las tradiciones de cada pueblo.

Se consideró así que la educación que los niños y niñas están recibiendo es una educación que trata de imponer el idioma y la vestimenta de la clase dominante y no les permite apreciar su verdadera identidad cultural.

De la misma manera durante la visita a la escuela de Palopo, uno de los docentes indígenas de la institución educativa menciona que a las escuelas interculturales van docentes mestizos que son ajenos a la cultura, que están preparados en su formación académica pero que no conocen el idioma, ni el contexto de las comunidades.

En el análisis de los testimonios del grupo focal se pudo encontrar que la principal característica que tiene la educación intercultural bilingüe según los estudiantes de la carrera de EIB es el uso de la lengua materna, la vestimenta propia de cada comunidad y la recuperación de las costumbres y tradiciones.

Durante la visita realizada a una escuela intercultural bilingüe de la comunidad de Palopo se pudo observar que la docente era mestiza por lo que no hablaba el idioma kichwa, en dicha comunidad los habitantes no son kichwa hablantes sin embargo los niños y niñas reciben clases de Kichwa con otra docente. En este caso la docente no tiene conocimientos de la lengua materna por lo que tiene que aprender de los docentes que si son interculturales, de la misma manera la docente muestra respeto por las costumbres y tradiciones de la comunidad.

Los estudiantes no utilizan uniforme, cada uno asiste a la escuela con ropa casual, la mayoría de los estudiantes utiliza botas de caucho por la ubicación de la escuela.

Dentro de la institución educativa existen docentes que si son interculturales bilingües y también docentes mestizos. Los docentes indígenas son los encargados de organizar los eventos interculturales.

En el grupo focal los estudiantes mencionan que la valoración de los conocimientos ancestrales según el (estudiante 4) se debería recuperar las culturas antiguas entre estas

viene como el calendario lunar a través de la luna, todas las fases en que época hay que sembrar ver la hora a través del brillo del sol entonces para mí sería muy importante.

De la misma manera dentro del grupo focal los estudiantes mencionan que el objetivo de la EIB debería ser (estudiante 1) rescatar la cultura, las tradiciones, la metodología que cada uno de los pueblos así también mencionan que dentro de la EIB (estudiante 2) se debería considerar que a las comunidades vayan docentes que en realmente hablen el kichwa para así poder rescatar las tradiciones en la manera que hablan también el kichwa de la misma manera (estudiante 7) comenta que el objetivo de la EIB es recuperar todo lo que se está perdiendo entre estas como dijo la compañera las creencias ancestrales , el idioma , las costumbres , y todo eso nosotros queremos hacer conciencia primero personal y luego para hacer concienciar a los estudiantes.

Los estudiantes que participaron en el grupo focal consideran que (estudiante 12) el objetivo de la educación intercultural bilingüe es incentivar educar al niño que valore lo suyo lo de la cultura a que no se vaya al sector urbano a aprender otras cosas que no vienen de acuerdo a su cultura valorar y rescatar lo nuestro primero lo nuestro sin embargo la docente de la escuela de la comunidad Palopo comenta que los mismos padres de familia tienen un desconocimiento de la cultura de la comunidad. De la misma manera menciona que los padres de familia prefieren enviar a sus hijos a las instituciones educativas de la ciudad. Incluso alguno de los mismos docentes recomiendan la educación de la ciudad a los padres así desvalorizando la educación intercultural bilingüe que ofrece dicha institución.

#### **4.6 Evaluación**

En cuanto a la evaluación solo los estudiantes que realizaron la observación en la escuela D, describieron que la evaluación es por medio del cuestionario, y que no toma en cuenta la diferencia individual si no que está encaminada a la valoración de la memoria de lo que la maestra dijo antes y no del conocimiento (estudiante 4). Mientras que dentro del grupo focal el (estudiante 7) señala que la evaluación se utiliza varios instrumentos entre ellos podemos nombrar el más conocido el cuestionario, la lista de cotejo, escala numérica entre otros.

El proceso de evaluación que el MOSEIB diseña para que los docentes comprueben los conocimientos adquiridos por los estudiantes “se basa en la medición del rendimiento por notas o calificaciones, sino en la comprobación del dominio del conocimiento y de su aplicación en la vida real”. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 51).

Sin embargo podemos notar que en la escuela D se señala que el docente valora la memoria de sus estudiantes y se despreocupa por los conocimientos adquiridos. Además que desarrolla la misma evaluación para todos, sin tomar en cuenta las diferencias individuales de cada estudiante. El instrumento de evaluación utilizado es el cuestionario. Es justo este método de evaluación es lo que el MOSEIB se propuso eliminar pues dentro de la justificación del mismo describe que “La aplicación de una evaluación que tome en cuenta las diferencias individuales”. (Ministerio de Educación, 2013, pág. 26).

En la visita realizada a la escuela de la comunidad de Palopo se pudo observar que la docente evaluó a cada estudiante así en la clase de los números para ella confirmar las habilidades y destrezas aprendidas durante la clase, la maestra se acerca a cada estudiante

y le pregunta cuantos granos de maíz tiene sobre cada tarjeta. No se pudo observar el instrumento de evaluación que la docente utilizaba.

## **Conclusiones**

Dentro de la investigación realizada se encontró varias características de la pedagogía tradicional dentro de los procesos de aula de Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe e hispanas de la Provincia de Cotopaxi.

### **Relación docente estudiante**

Se pudo evidenciar que los docentes no siempre logran establecer lazos afectivos con los estudiantes posiblemente debido ciertas actitudes de autoritarismo que los profesores demuestran de esta forma ubicándose en un status superior a los estudiantes así, eliminando cualquier posibilidad de crear vínculos de apego afectivo con los niños y niñas. Otra de las causas para que los docentes no logren establecer vínculos afectivos con los estudiantes es la falta de atención que según los registros de observación los docentes prestan a los niños y niñas.

De la misma manera se pudo percibir que los maestros se enfocan más en transmitir conocimientos a sus estudiantes, dejando de lado aspectos afectivos que son necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje pues en muchos de los casos los estudiantes no tienen muestras de afecto en sus hogares.

Sin embargo, en una de las escuelas se pudo observar que la docente si mantenía una relación muy buena con sus estudiantes pues se evidenció que los niños y niñas tenían muestras de afecto con la docente y sobretodo demostraban tener actitudes de confianza.

## **Metodología y actividades**

En cuanto a los procesos metodológicos que los docentes utilizan en las instituciones de educación intercultural bilingüe e hispanas se pudo encontrar que los docentes aun recurren a metodologías de corte tradicional como en el caso del uso del castigos físicos y psicológicos como recursos para mantener el orden y la disciplina en el aula. Por lo que lleva a preguntar qué pasa con la formación que los docentes están recibiendo, porque recurren a ciertos castigos que afectan el desarrollo de los estudiantes.

De la misma manera se pudo notar que los planteamientos del MOSEIB en ciertas ocasiones está lejos de la realidad, que en las escuelas no se cumplen con dichos planteamientos establecidos en muchos aspectos como en la metodología en muchos de los casos los docentes aun no logran introducir actividades innovadoras que permitan un aprendizaje significativo en los estudiantes.

## **Recursos didácticos**

Los recursos didácticos que los docentes utilizan para el desarrollo de una clase siguen siendo los mismos de siempre la pizarra, los carteles y los textos escolares, en ocasiones esto se debe que la infraestructura de la escuela no permite utilizar nuevos recursos didácticos como en de una de las escuelas que el aula no tenía energía eléctrica por lo que no permitía el uso de recursos tecnológicos, solo en algunos casos se puede percibir que los docentes están empleando recursos con materiales concretos que están dentro del contexto en el que se encuentran como: granos de maíz y plantas del entorno.

## **Evaluación**

En cuanto al uso de las técnicas e instrumentos de evaluación que los docentes de las instituciones de EIB e hispanas utilizan se pudo evidenciar que siguen basándose en instrumentos, métodos y actividades de memoria y la repetición, no se considera los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y tampoco se realizan adaptaciones curriculares.

## **Uso de la lengua materna**

El uso de la lengua materna en las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe es poco notorio, pues en la mayoría de las aulas que se han observado las clases son en español, dejando a la lengua materna en segundo plano. Esto debido a que en varias instituciones educativas interculturales bilingües los docentes son mestizos y no conocen del idioma de la comunidad y en otros casos los docentes indígenas no practican las clases en kichwa.

La valoración de la cultura se está viendo afectada pues los padres de familia prefieren que sus hijos salgan a prepararse en la ciudad a pesar de la distancia y la discriminación que sufren los niños y niñas, pues consideran que la educación de la ciudad es mejor que la que ofrecen en sus comunidades.

Se reflexiona mencionando que los docentes que están a cargo de aulas en las instituciones interculturales bilingües o escuelas que estén dentro de las comunidades indígenas deberían dominar tanto la lengua materna de la comunidad como el castellano, de la misma manera tener conocimientos sobre las costumbres y tradiciones del contexto en el que se encuentra pues es importante que los docentes estén en la capacidad de transmitir dichos conocimientos.

Se pudo ver que los estudiantes de la Carrera De Interculturalidad Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, futuros docentes tienen objetivos claros de lo que desean crear dentro



de sus aulas pretenden rescatar las costumbres y tradiciones que se están perdiendo en las comunidades.

De la misma manera se puede concluir que los futuros docentes Interculturales Bilingües demandan que se respete su cultura, tradiciones y que se valore su lengua materna dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje para la educación indígena o en escuelas que se encuentren dentro de comunidades indígenas.

Dentro de la práctica educativa existe una fusión de varios enfoques pedagógicos que los docentes realizan actividades que pueden ser muy tradicionales, pero que también proponen actividades de enfoque constructivista. Debido a que la educación es muy diversa en todos los contextos en los que se encuentra no puede ser vista bajo un concepto de una educación igual para todos.

## Referencias

- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito, Pichincha, Ecuador: Editora Nacional.
- Bastidas, M. (2015). Educación Intercultural Bilingue en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad Revista de educación*, 10(2), 180 - 189.
- Bonilla, R. (10 de marzo de 2008). *Enfoque de la interculturalidad como eje transversal de la educación básica*. Recuperado el 10 de abril de 2017, de Repositorio Universidad Andina Simón Bolívar: <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/423>
- Cachimuel, G. (2005). *Vuelta arriba acabamos la escuela, vuelta abajo no podemos la comunidad educativa frente a la EIB en Ecuador*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Chusin , G. N., & Grefa, A. S. (8 de Noviembre de 2012). Práctica pedagógica de la interculturalidad en la escuela fiscal Gustavo Adolfo Beker en la comunidad de la Juiga, playa, parroquia matriz del canton Pujili, provincia de Cotopaxi. *Tesis de pregrado*. Quito, Pichincha, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3974/1/UPS-QT03176.pdf>
- Conejo , A. (2008). Educación Intercultural Bilingue en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 64-81.
- De la mora , J. (1977). *Psicología del aprendizaje teorías*. Guadalajara, México: Editorial progreso,S.A de C.V.

- De Zubiria Samper, J. (2002). *Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Bogota, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, L. (2010). *La observación*. Coyoacán, México: Departamento de publicaciones.
- Dobles, R. (1990). *Escuela y comunidad*. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.
- Espot, M. R. (2006). *La autoridad del profesor que es la autoridad y como se adquiere*. Madrid, España: WKeducación.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia del Oprimido*. México D.F, México: Editor siglo XXI.
- Gadotti, M., & Torres, A. (2001). *Paulo Freire una biobliografía*. México D.F, México: Cortez editora-instituto.
- Hamui, A. (2012). La técnica de grupos focales. *El servier*, 56-60.
- INEC. (13 de septiembre de 2012). *Fasículo provincial Cotopaxi*. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Iza, Aurora. (29-31 de mayo de 2013). *Congreso nacional pedagogía Don Bosco: Reflexiones , experienciasy desafios memoria academica*. Recuperado el 10 de julio de 2017, de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6796/1/Congreso%20Nacional%20Opedagogia%20de%20Don%20Bosco%204.pdf>
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito, Pichincha, Ecuador: Ediciones CIESPAL.

- Kaplún, M. (2002). *Una Pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
- Kuper, W. (1993). *Pedagogía general y didáctica de la pedagogía intercultural bilingüe*. Cayambe, Pichincha, Ecuador: Abya-Yala.
- Lachimba, J. (26 de febrero de 2016). *Practica de enseñanza con un prespectiva intercultural analisis de caso de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Dolores Cacuango" en segundo año de educaion básica*. Recuperado el 25 de abril de 2017, de Tesis de pregado: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/12191>
- Lopez, L. (2009). *Interculturalidad Educación y ciudadanía*. La Paz, Bolivia: FUNDPROEIB.
- Lopez, L. E. (25 de febrero de 2000). *La Educación Intercultural Bilingüe en America latina : Balance y expectativas*. Recuperado el 15 de abril de 2017, de [http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes\\_comp1.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf)
- Martinez, C. (2009). *Repensando los movimientos indigenas*. Quito, Pichincha, Ecuador: Crearimagen.
- Martinez, R. (2014). Pedagogía Tradicional y Pedagogía Critica. *Pensamiento crítico*, 11-96.
- Mencía, P. (4 de septiembre de 2009). *Las relaciones de poder entre docente – alumnos y alumnas en un aula urbana del distrito educativo 08-03 Santiago, República Dominicana*. Recuperado el 25 de abril de 2017, de [http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/993/1/Las%20relaciones%](http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/993/1/Las%20relaciones%20de%20poder%20entre%20docente%20y%20alumnos%20y%20alumnas%20en%20un%20aula%20urbana%20del%20distrito%20educativo%2008-03%20Santiago%20Rep%C3%BAblica%20Dominicana.pdf)

20de%20poder%20entre%20docente%20%E2%80%93%20alumnos%20y%20alumnas%20.pdf

Meneses, G. (2007). NTIC, Interaccion y aprendizaje en la universidad. *UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILTI*, 31-65.

Ministerio de Educación Guatemala. (7 de octubre de 2009). *Modelo Educativo Bilingue e Intercultural*. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de <http://www.mineduc.gob.gt/digebi/documents/modeloEBI.pdf>

Ministerio de Educación. (9 de mayo de 2011). *Educación Intercultural*. Recuperado el 4 de julio de 2017, de Acuerdo ministerial 184-11: [file:///C:/Users/hp/Downloads/acuerdo-184-11%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/acuerdo-184-11%20(3).pdf)

Ministerio de Educación. (5 de diciembre de 2013). *Educación Intercultural*. Recuperado el 2 de abril de 2017, de MOSEIB: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

Montaluisa, L. (1968). *Comunidad, escuela y currículo*. Santiago de Chile, Chile: Talleres de la editorial universitaria.

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y La Pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación Latinoamericana*, 57-72.

Organizacion de Naciones Unidas. (13 de septiembre de 2007). *Declaracion de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indigenas*. Recuperado el 15 de julio de 2017, de [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

- Ortiz Granja , D. (2015). La Educación Intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Shopia*, 20.
- Picado Godinez , F. M. (2011). *Didáctica general una perspectiva integradora*. San Jose, Costa Rica: Editorial UENED .
- Poaquiza, M. C. (9 de abril de 2013). Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de cotopaxi (SEIC) desde la decada de 1970-1998. *Tesis de posgrado*. Quito, Pichincha, Ecuador: Universidad Simón Bolívar. Recuperado el 25 de abril de 2017, de Repositorio UASB: <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/3787>
- Quishpe, C. (2001). Educación Intercultural y Bilingue. *Instituto científico de cultura indigenas*, 4.
- Rehaag, I. (2007). *El pensamiento sistemático en la asesoria intercultural. La aplicación de un enfoque teórico en la práctica*. Quito, Pichincha, Ecuador: Abya Ayala.
- Rice, P. (1997). *Estudio del ciclo vital*. Nahucalpan de Juarez, México: Prentice hall.
- Rodriguez, J., Freile, F., Rodrigez, M., Ferrer, G., Vera, J., Zafra, M., & Zapico, M. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona, España: Grao.
- Rodriguez, J. (1997). *Los refejos condicionados lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Rodriguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogia tradicional y humanistica. *Presencia universitaria*, 38-44.

- Rojas, R. (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Mexico D,F, México: Plaza y Valdez Ediciones.
- Sáenz, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 859-881.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa* (Sexta ed.). México D.F., México: Pearson Education.
- Senplades. (24 de septiembre de 2015). *Agenda zonal zona 3- centro provincias de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Pastaza*. Recuperado el 6 de mayo de 2017, de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Agenda-zona-3.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación, la busqueda de los significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, R. M. (14 de noviembre de 2013). *Línea de fuego*. Recuperado el 15 de junio de 2017, de Adiós a la educación comunitaria y alternativa: <https://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres/>
- Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## **Anexos**

### Glosario de abreviaturas

- CONAIE : Confederación De Nacionalidades Indígenas Del Ecuador
- DINEIB: Dirección De Educación Intercultural Bilingüe
- EIB: Educación Intercultural Bilingüe
- MOSEIB: Modelo Del Sistema De Educación Intercultural Bilingüe
- ONU: Organización De Naciones Unidas
- SEIC: Sistema De Escuelas Indígenas De Cotopaxi
- UPS: Universidad Politécnica Salesiana



Anexo 1.-Escuela intercultural bilingüe de la comunidad de Palopo

Fotografía puerta de ingreso a la escuela Sumak kawsay



*Figura 1*Entrada a la escuela Sumak Kawsay fotografía tomada durante el ingreso a la escuela ubicada en la comunidad de Palopo en la provincia de Cotopaxi por: D. Panamá, 2017

Anexo 2.- recursos didácticos de la escuela Sumak Kawsay

Fotografía: Recursos didácticos



*Figura 2 Recursos Didácticos fotografía tomada dentro del aula de inicial dos y primero de básica de la Escuela Intercultural Bilingüe Sumak Kawsay por: D. Panamá, 2017*

Anexo3.-aula de informática de la escuela Sumak Kawsay

Fotografía: aula de informática de la escuela Sumak Kawsay



*Figura 3 Aula de informática fotografía tomada dentro del aula de informática de la Escuela Intercultural Bilingüe Sumak Kawsay por: D. Panamá, 2017*

Anexo 4: Rincón del hogar dentro del aula de inicial y primero de básica

Fotografía: Rincón del hogar



*Figura 4 Rincón del hogar fotografía tomada dentro del aula de inicial dos y primero de básica de la Escuela Intercultural Bilingüe Sumak Kawsay por: D. Panamá, 2017*



Anexo 5.- área de recreación

Fotografía: Área de recreación



*Figura 5 Área de recreación fotografía tomada en el patio de la Escuela Intercultural Bilingüe Sumak Kawsay por D. Panamá, 2017*

## Anexo 6.-Ejemplo matriz de vaciado de los registros de observación

*Tabla 1Ejemplo de matriz de vaciado de registros de observación*

Preguntas	respuestas	Datos observador	Nombre de la institución
¿Cómo es la relación entre docente a estudiante?	<p>Respuesta 1.- “identificar que el docente saludaba con desprecio a los niños que estaban un poquito desaseados y mientras que a los niños limpios les abraza e incluso saludan con un beso en la mejilla”</p> <p>“los docentes se reúnen entre ellos y no salen a compartir con los niños, es decir les dejan solos a los niños”</p>	Estudiante 1	Escuela 1
¿Qué metodologías y actividades tradicionales de enseñanza se utiliza en la práctica educativa intercultural bilingüe?	<p>Respuesta 1.- “la docente alza la voz, su manera de impartir sus conocimientos es un poco estática de manera que no tiene mucho movimiento en todo el aula solo se ubica al frente de los niños y explica, es decir que transmite sus conocimientos”</p> <p>“los niños que no terminan la tarea en clase o los que no han traído las tareas de casa les dejan sin recreo”</p>	Estudiante 1	Escuela 1

*Nota: ejemplo de matriz del vaciado de los registros de observación de los estudiantes de la carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana, por D. Panamá, 2017*

## Anexo 7.-Ejemplo matriz de vaciado de grupo focal

*Tabla 2 Ejemplo de matriz de vaciado de grupo focal*

¿Qué características de la pedagogía tradicional se evidencian en la práctica escolar de EIB?	¿Qué características de la escuela de EIB?	¿Cuál es el objetivo de la EIB?
Respuesta 1 : prácticas tradicionalistas verdad, con actitudes o sea rígidos, fuertes demuestran que ellos no son comprensibles con los niños	Respuesta 1: los profesores hispanos no tienen el dominio de la lengua kichwa.	Respuesta 1 : rescatar la cultura, las tradiciones, la metodología que cada uno de los pueblo
Respuesta 2: una no tienen el dominio no conocen la cultura ni las tradiciones de cada pueblo	Respuesta 2: el recuperación de lengua materna eso y a más de eso las culturas de los pueblos	Respuesta 2 : las comunidades vayan docentes que en realmente hablen el kichwa para así poder rescatar las tradiciones en la manera que hablan también el kichwa
Respuesta 3: el maltrato psicológico al niño	Respuesta 3: la comunidad educativa es los padres de familia en la enseñanza	Respuesta 3 : si el objetivo de la EIB es para rescatar en si la cultura la lengua materna verdad, pero todo depende de cada pueblo

*Nota: ejemplo de matriz de vaciado de grupo focal realizado con los estudiantes de la carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana por: D. Panamá, 2017.*